

O PROJECTO FÉNIX, A ALTERAÇÃO DA GRAMÁTICA ESCOLAR E A PROMOÇÃO DO SUCESSO EVIDÊNCIAS DE UM PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO ¹

Marco António Martins

Agrupamento de Escolas de Fajões

José Matias Alves

Universidade Católica Portuguesa

Resumo

O presente trabalho pretende mostrar como, alterando as condições educacionais e organizacionais da escola – agrupamento de alunos, distribuição dos professores, ênfase nas disciplinas tradicionalmente geradoras de mais insucesso, trabalho cooperativo, monitorização permanente do trabalho dos alunos e uma monitorização/acompanhamento, por técnicos especializados, dos factores exógenos à escola capazes de influenciar o desempenho escolar – os alunos conseguem ter melhores resultados do que os obtidos com as condições tradicionais. Este estudo apresenta uma descrição do desenvolvimento, operacionalização e do primeiro ano de resultados da implantação do projecto Fénix, cujo modelo conceptual apresenta como matriz estruturante o trabalho sobre as condições referidas. Desenvolvemos uma investigação do tipo naturalista, utilizando como estratégia o estudo tipo caso numa abordagem de natureza avaliativa. Utilizamos múltiplas técnicas de recolha de informação como a análise documental, a entrevista, o inquérito por questionário e uma observação do tipo não participante. Como conclusões mais relevantes podemos destacar: a existência de uma correlação positiva entre o desenvolvimento de projectos e os resultados dos alunos; uma maior promoção das aprendizagens e do sucesso dos alunos, quer às disciplinas directamente envolvidas, quer às outras disciplinas, incrementando de uma forma significativa todos os indicadores de sucesso.

¹ Este artigo é uma súmula da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação apresentada por Marco Martins à Universidade Católica Portuguesa e orientada por José Matias Alves. O projecto Fénix foi concebido no Agrupamento de Escolas de Beiriz, Póvoa de Varzim.

Perspectivado sob a forma de retenção, o insucesso escolar é, em Portugal, um fenómeno transversal a toda a escolaridade, apresentando níveis elevados em todos os ciclos de estudo, mesmo ao nível da escolaridade obrigatória o que torna esta temática alvo de reflexão e de estudos mais ou menos sistemáticos.

Dada a vastidão e abrangência desta problemática, seguimos o conselho de Tuckman quando refere: “dado o número infinito de potenciais problemas a estudar, é prudente, para os investigadores, delimitar a amplitude dos problemas que correspondem ao seu interesse e capacidades” (2005, p. 40). É neste enquadramento que, dentro da abrangência do insucesso escolar, decidimos estudar uma questão específica:

- › Será que alterando as condições educacionais e organizacionais da escola, os alunos conseguem ter melhores resultados do que os obtidos com as condições tradicionais?

Efectuamos o estudo num Agrupamento de Escolas que desenvolveu um projecto que visa promover o sucesso escolar alterando, justamente, as condições de prestação de serviço educativo.

A decisão de nos focalizarmos na temática do insucesso escolar resulta da elevada taxa de insucesso nacional (tabela 1), a qual nos indica que no 3º ciclo aproximadamente um em cada cinco alunos fica retido ou desiste por ano do ciclo, salientando igualmente que, em onze anos, não houve evolução deste indicador e que, em 2006-2007, 100 mil alunos não transitaram de ano no ensino básico.

Tabela 1 – Taxa de retenção e desistência, segundo o ano lectivo e por ciclo de estudos

| | 95/ /96 | 96/ /97 | 97/ /98 | 98/ /99 | 99/ /00 | 00/ /01 | 01/ /02 | 02/ /03 | 03/ /04 | 04/ /05 | 05/ /06 | 06/ /07 |
|-------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| 1º ciclo | 9,9 | 10,8 | 9,7 | 9,0 | 8,4 | 8,3 | 8,1 | 7,2 | 6,2 | 5,2 | 4,3 | 3,9 |
| 2º ciclo | 13,1 | 14,8 | 13,4 | 13,0 | 12,7 | 12,3 | 15,1 | 14,3 | 13,5 | 12,5 | 10,5 | 10,3 |
| 3º ciclo | 18,1 | 20,4 | 18,0 | 17,4 | 16,8 | 17,9 | 18,8 | 18,7 | 17,4 | 19,3 | 19,1 | 18,4 |

(fonte: http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=1716&fileName=tx_retencao_desistencia_199596_200607.pdf consultado em 28 de Julho de 2009)

Circunscrevendo-nos ao ensino básico e ao que diz a Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu artigo 6º, parágrafo 1, “O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos”, podemos considerar que o insucesso escolar a este nível é algo de paradoxal. Não será um problema ético e político a existência de insucesso escolar no ensino básico quando este é obrigatório, universal e gratuito e tem a duração de nove anos e estando em vias de se alargar para doze anos? Pode a escola merecer a confiança social, neste quadro?

Outro dos factores que mostra a pertinência e a importância desta temática para qualquer agente educativo, com especial ênfase para quem ocupa cargos de gestão (de topo ou intermédios), e de liderança, deve-se a que, como refere Benavente (1990 e 1998, citada por Almeida) o insucesso escolar tem um carácter massivo, constante, precoce, selectivo e cumulativo e, consequentemente, o líder (os líderes) de uma organização escolar tem que ser o primeiro a lutar contra este fenómeno.

É neste paradigma que “(...) o objectivo de uma ‘escolaridade básica universal e sucedida’, não só permanece longe de ser alcançada na sua plenitude, como se afigura algo incerta e problemática no quadro matricial do actual figurino organizacional escolar” (Verdasca, 2007, p. 242). A escolaridade obrigatória pode provocar o insucesso escolar e induzir o aparecimento nos alunos de “(...) incapacidade, de baixa auto-estima e de fracasso generalizado” (Camargo, citado em Almeida 1988), e a impedir a ascensão social dos jovens, o que se vai reflectir e culminar num insucesso pessoal, social e profissional no presente e no futuro dos alunos, com consequências profundas para toda a sociedade portuguesa.

Destaca-se igualmente a influência determinante que o insucesso escolar tem no futuro escolar dos alunos, sendo o abandono escolar um dos seus efeitos, como corroboram Roazzi e Almeida (1988) quando afirmam que “alunos existem que repetem um mesmo ano de escolaridade sem se motivarem, acabando geralmente por abandonar a escola sem aprenderem o mínimo ou ficarem mais habilitados para a vida” (p. 57). Esta ideia é reafirmada por Corte-Real (2005) que afirma que “(...)uma elevada taxa de abandono escolar precoce está fortemente associada ao insucesso escolar” (p. 18) e confirmada pela síntese do relatório do Plano Nacional de Prevenção de Abandono Escolar de Março de 2004 que refere que “existe uma relação entre retenção escolar e abandono escolar. E a retenção parece preceder o abandono escolar” (p. 5).

Apesar de ter vindo a ser produzida literatura relativa ao insucesso escolar português, esta revela-se por vezes insuficiente, particularmente no que se refere a investigações práticas, *in loco*, para fornecer pistas que nos conduzam no caminho do sucesso. Assim sendo, pretendemos com este nosso estudo contribuir, se bem que de forma limitada, para explicitar os dispositivos que podem contribuir para o aumento do sucesso escolar.

O conceito de insucesso escolar

Existem múltiplas concepções de insucesso escolar. Neste estudo, o insucesso será definido através da perspectiva do aluno, estando consequentemente o seu significado relacionado com o seu desempenho, com o seu fraco rendimento/aproveitamento escolar, aferido pelo indicador retenção². Ao delimitarmos desta forma o conceito de insucesso escolar afastámo-nos da abordagem do insucesso educativo, conceito mais abrangente, e definido por Formosinho (1988) como englobando a instrução, a socialização e a estimulação dos educandos. A nossa investigação apresentará uma ênfase na vertente instrucional do sucesso educativo, não desprezando as componentes socialização e estimulação, mas focalizando no estudo do insucesso escolar definido como o fraco rendimento escolar dos alunos e caracterizado pelo indicador retenção.

Teorias explicativas do insucesso escolar

As teorias explicativas do insucesso escolar evoluíram ao longo dos tempos influenciadas pelas diferentes abordagens sobre o fenómeno do insucesso.

A primeira teoria explicativa para o insucesso escolar que predominou até aos finais da década de sessenta denomina-se teoria meritocrática ou teoria dos “dons”. Esta teoria baseia-se no pressuposto de que são as capacidades intrínsecas e naturais dos alunos que ditam o seu rendimento escolar e consequentemente o seu (in)sucesso escolar e justifica com a hereditariedade as diferenças entre as classes sociais bem como a manutenção das desigualdades, como corroboram Martins e Parchão ao afirmarem que os indivíduos eram “(...) hierarquizados numa escala de valores de acordo com o seu coeficiente de inteligência (Q.I)” (2000, p.3). O enfoque desta teoria é o indivíduo, a sua inteligência e os factores genéticos.

A partir dos finais da década de sessenta, os estudos sobre inteligência e os trabalhos desenvolvidos na área da sociologia da educação fazem emergir um novo modelo teórico explicativo do insucesso escolar, denominado teoria do *handicap* sociocultural. Este arquétipo fundamenta-se na condição sociocultural dos alunos, onde o insucesso escolar é explicado pelo desfasamento cultural dos discentes quando chegam à escola, legitimado pela sua condição social, ou como afirma Benavente citada por Silva (2004), o “sucesso/insucesso dos alunos é explicado pela sua pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada da escola” (p.20). O enfoque deste paradigma deslocou-se das características psicológicas, genéticas e hereditárias do aluno para o capital cultural que este possui, o qual lhe foi transmitido pelo meio familiar, ou como afirmam Martins e

² Não deixaremos, no entanto, de considerar, ainda que marginalmente, outros indicadores como sejam os da qualidade do sucesso, do sucesso relacional e pessoal.

Parchão “(...) a imputação do insucesso escolar passou para o aluno e para o meio familiar de onde provinha, já que os pais, para além de ‘incultos’³, transmitiam a sua situação aos filhos e não lhes incutiam as aspirações e expectativas que lhes permitissem na escola competir com os outros grupos sociais” (2000, p.3).

A partir da década de setenta, com a melhoria generalizada do nível socio-económico nos países desenvolvidos esperava-se, de acordo com a teoria do *handicap* sociocultural, que o insucesso escolar deixasse de ser um problema. No entanto, tal não se verificou, mantendo-se em níveis praticamente idênticos aos anteriores. Tal facto, associado às teorias de reprodução cultural e social desenvolvidas pela sociologia da educação originou o aparecimento de uma nova corrente explicativa do insucesso escolar, denominada corrente sócio-institucional, onde “o sucesso e o insucesso são explicados quer pelas capacidades intrínsecas dos alunos, quer pelo seu capital cultural, colocando a escola como agente activo num processo de diversidade e diferenciação pedagógica” (Silva et al., 2001, p.7).

Neste paradigma, a focalização incide na escola (estrutura, conteúdos curriculares, tipo de ensino e processos de avaliação), considerando que a mesma mais não faz que reproduzir as estruturas sociais, constituindo um factor de manutenção das desigualdades sociais. O enfoque da investigação sobre o insucesso escolar passa a abranger a escola, nas suas múltiplas dimensões, atribuindo “(...) responsabilidades à escola pelo insucesso escolar, argumentando que as práticas escolares e pedagógicas têm por base o modelo de ‘aluno ideal’⁴, penalizando com maior frequência os alunos mais desfavorecidos” (Silva, 2004, p. 24). Neste modelo, o insucesso escolar “(...) em vez de diminuir as diferenças sociais, as pode acentuar pelas implicações que a escolaridade tem nos seus projectos de vida” (Roazzi e Almeida, 1988, p. 56) e continuam referindo que “à simples reprovação, o insucesso escolar associa-se desde muito cedo ao fracasso social” (1988, p. 56).

A teoria sócio-institucional teve o mérito de ter introduzido a escola, nas suas múltiplas dimensões, como variável na problemática do insucesso escolar. No entanto, e como afirmam Vieira e Cristóvão (2007) “ainda que estas teorias tenham contribuído para acabar com a ideia de uma escola neutra, foram criticadas por cair num determinismo social, negligenciando o indivíduo e a sua capacidade de actuação” (p. 5).

Nos últimos anos a investigação educacional tem privilegiado estudos que integrem “(...) as três entidades envolvidas no problema do (in)sucesso a nível educativo, ou seja, o indivíduo, a escola e a sociedade” (Vieira e Cristóvão, 2007, p. 5), procurando relacionar estas três entidades. A esta corrente da investigação denominou-se corrente interaccionista.

³ Aspas dos autores.

⁴ Aspas do autor.

A literatura oferece-nos variados estudos que atribuem ênfase às contribuições destes três factores e à forma como se inter-relacionam no fenómeno do insucesso escolar, desde a correlação positiva entre origem social dos alunos e o seu (in)sucesso escolar, à relação entre o nível sociocultural e a organização da escola, e a afinidade entre o insucesso escolar e a forma como a escola e o sistema de ensino estão organizados.

Em síntese, o insucesso escolar verifica-se, como refere Formosinho (1988) quando a transmissão de conhecimentos, técnicas, normas, valores, hábitos e atitudes – bem como a promoção do desenvolvimento integral do aluno – não se realiza. Para esta situação se verificar podemos encontrar explicações ao nível da sociedade, da escola e do indivíduo, descrevendo vários factores que concorrem para esse insucesso, como a gestão curricular e o currículo uniforme, a distribuição dos alunos por turmas, a distribuição de professores, lideranças (não) pedagógicas, a despersonalização do acompanhamento dos alunos, e a atribuição causal do insucesso dos alunos aos próprios alunos. Em larga medida, o insucesso escolar decorre paradoxalmente do êxito do modelo escolar que se funda na convicção de que “é possível ensinar todos os alunos como se todos fossem um só”.

Medidas contra o insucesso escolar – as escolas eficazes

Múltiplas medidas foram tomadas para combater o fracasso académico, utilizando-se diferentes estratégias e intervindo-se a vários níveis, desde as políticas estruturais, passando pela escola, e terminando nos professores, na família e no aluno.

No âmbito da escola, nível onde este estudo se enquadra, tem sido desenvolvida bastante investigação sobre como combater o insucesso escolar e tornar as escolas mais eficazes. Um dos primeiros estudos que obteve grande impacto, foi desenvolvido em 1966 por uma equipa liderada por Coleman, onde se procurava analisar de que forma o sucesso dos alunos estaria relacionado com a origem social e étnica e qual a influência da escola sobre o sucesso. Este estudo apresentava duas grandes conclusões: o aumento da escolaridade dos alunos perpetuava as diferenças de sucesso entre alunos de grupos sociais diferentes, existindo maiores diferenças nos resultados entre alunos da mesma escola do que em alunos de escolas diferentes, surgindo assim como corolário que o sucesso dos alunos era independente da escola onde estudavam – “*schools make no difference*”⁵.

Os resultados deste estudo foram corroborados por Plowden em 1967 na Grã-Bretanha (Lima, 2008, p.16) e por Jencks em 1972 que confirmaram que as escolas não tinham grande efeito nem sobre os resultados dos alunos nem no seu percurso social posterior. Não obstante o grande impacto destas investigações,

⁵ As escolas não fazem a diferença.

começam a surgir críticas a estes estudos, que orientaram os estudos da investigação educacional para outra linha de pesquisa: investigar escolas que sirvam alunos com as mesmas características, mas que apresentam resultados diferentes, para se poder determinar a influência específica da escola nos resultados dos alunos (minimizando a variável influenciadora dos resultados, antecedentes dos alunos). Esta linha de pesquisa procurou conhecer as características que essas escolas possuíam – e que faziam melhorar os resultados dos alunos – numa perspectiva de valor acrescentado fornecido pela escola, isto é, escolas cujos alunos progredem mais do que o esperado face às características que apresentam à entrada para a escola – escolas eficazes. Nesta linha de investigação e após vários estudos próprios e compilações de outros, surge um estudo de Edmonds em 1979 (Marzano, 2005, p.22) que sustenta que as grandes diferenças de desempenho das escolas são resultantes das características das próprias escolas. Este autor considera igualmente que não existe um modelo único capaz de explicar a eficácia da escola, mas indica algumas características que considera determinantes das escolas eficazes, descritas por Marzano (2005, p.22): liderança determinada, ênfase na aquisição de competências básicas, expectativas elevadas em relação aos níveis de realização dos alunos, ambiente seguro e disciplinado, propício à aprendizagem e monitorização frequente dos progressos dos alunos. Na mesma altura, em Londres, é publicado o resultado de uma investigação liderada por Rutter (Lima, 2008, p.80) que considerava que, depois de cerca de 15000 horas que uma criança passa numa instituição escolar tem de obrigatoriamente sofrer um impacto significativo da mesma, e que a escola que se frequenta é um factor determinante a ter em consideração. Este estudo ficou conhecido pelo nome de *“Fifteen thousand hours”*, nome da publicação e apresenta como grandes conclusões que as instituições escolares podem ser determinantes na promoção do sucesso escolar e do comportamento dos alunos.

No mesmo ano surge um estudo liderado por Brookover (Scheerens, 2004, p. 39), onde este defende que as características socioculturais das escolas afectam significativamente a aprendizagem dos alunos. Nesta obra, os autores concluem que as escolas apresentam diferenças de *status*, de papéis, de normas, de avaliação e de expectativas – variáveis de clima da escola – e que são estes factores que permitem explicar as diferenças de resultados que estas apresentam, para além da influência do estatuto socioeconómico e a origem dos alunos.

No final da década de oitenta, Mortimore e colegas divulgam os resultados de uma investigação que desenvolveram onde identificam características das escolas que promoviam o sucesso dos alunos. Este estudo longitudinal apresentou uma mais-valia muito importante, não se centrando somente nos resultados dos alunos, mas englobando igualmente o progresso e o desenvolvimento desses alunos ao longo do tempo, dando uma ênfase significativa ao valor acrescentado induzido por cada escola.

Dois anos mais tarde, Sammons, Hilman e Mortimore (Marzano, 2005, p. 22) publicaram um estudo baseado na revisão da literatura internacional sobre a temática da eficácia escolar (assente essencialmente nos resultados académicos), onde identificam factores comuns às escolas que transmitem valor acrescentado aos seus alunos – escolas eficazes: liderança profissional, atenção ao ensino e à aprendizagem, visão e objectivos partilhados, ambiente facilitador das aprendizagens, expectativas partilhadas, reforço positivo, monitorização dos progressos, direitos e expectativas dos alunos, parceria escola-família e organização direccionada para a aprendizagem.

Mais recentemente, Marzano (2005) faz uma revisão dos estudos realizados até à data e apresenta igualmente um conjunto de factores capazes de influenciar os níveis de realização escolar dos alunos agrupando-os em três conjuntos:

- › Factores relativos à escola: um currículo essencial e viável, objectivos desafiadores e um retorno efectivo, o envolvimento dos pais e da comunidade, um ambiente seguro e disciplinado, corporativismo e profissionalismo;
- › Factores relativos aos professores: estratégias educativas específicas, técnicas de gestão da sala de aula e plano curricular concretizado em sala de aula;
- › Factores relativos aos alunos: ambiente familiar, inteligência aprendida e conhecimento de base e motivação.

Como considera Marzano “trinta e cinco anos de pesquisa oferecem um conjunto de directrizes notavelmente claras, quanto aos passos a serem dados por uma escola que pretenda ser altamente eficaz na melhoria dos níveis de realização dos seus alunos” (2005, p. 17).

Estes modelos pretendem explicitar a multiplicidade de factores geradores do insucesso. Uma investigação centrada nas escolas, cuja pertinência é sustentada por Nóvoa (1995) quando afirma que “os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana”, facto retomado por Good e Weinstein (1992) que asseveram que “(...) as escolas influenciam de forma diferente o sucesso escolar”. A utilização destes modelos ao nível das dinâmicas das escolas e das políticas educativas indicam-nos variáveis que podem ser manipuladas com vista à diminuição do insucesso.

Metodologia

Propósito do estudo e justificação das opções metodológicas

Para a consecução deste propósito de investigação e tendo em consideração as questões formuladas e os objectivos definidos adoptámos uma tipologia de investigação educacional do tipo naturalista⁶, pois “os estudos naturalistas caracterizam-se pela investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador...” (Afonso, 2005 p. 43), o que se verifica no nosso estudo, ao termos estudado de que forma o projecto desenvolvido no Agrupamento potencia o sucesso escolar dos alunos.

Tendo em conta que estudámos uma situação concreta e perfeitamente identificável, a implantação do Projecto Fénix num Agrupamento, narrando-a nas suas várias etapas, concepção, implementação, operacionalização e resultados, consideramos que tal se enquadra na tipologia de um estudo naturalista descritivo, como sugere Afonso (2005)

“Nos estudos descritivos, procede-se a uma narrativa ou descrição dos factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, quer tenham sido directamente observados por ele quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante” (p. 43).

Neste nosso estudo considerámos que a metodologia que melhor servia os objectivos da investigação quanto à obtenção e tratamento dos dados privilegiava a utilização de dados qualitativos, mas utilizava igualmente dados quantitativos. Gunther (2006) defende esta situação afirmando a possibilidade de utilização, num estudo de caso, quer de procedimentos qualitativos quer quantitativos.

O estudo de caso

Face aos objectivos das investigação, decidimos utilizar como estratégia de investigação o estudo tipo caso, pois como defende Stake (2007, p. 18) “(...) pessoas e programas são claramente casos em perspectiva”. Afonso (2005) corrobora afirmando que o estudo de caso “(...) centra-se na natureza do objecto e não na opção metodológica. Trata-se de estudar o que é particular, específico e único” (p. 70).

⁶ A classificação utilizada das tipologias de investigação é a sugerida por Natércio Afonso (2005) que sugere três tipos de metodologias de investigação: os estudos históricos, os estudos naturalistas e os estudos experimentais.

Para além do interesse no projecto em particular, o estudo tipo caso foi a estratégia de utilização escolhida pois acreditamos tal como Pardal (1995, p. 22) que “(...) viabilizando o conhecimento pormenorizado de uma situação, por recurso a métodos qualitativos e quantitativos, o estudo de caso permite compreender naquela o particular na sua complexidade, ao mesmo tempo que pode abrir caminho, sob condições muito limitadas, a algumas generalizações empíricas, de validade transitória”.

A abordagem que realizamos inscreve-se nos estudos de caso de “(...) avaliação destinados a fundamentar juízos sobre a qualidade de um programa, projecto, dispositivo organizacional, etc” (Bassey⁷ 1999, citado por Afonso (2005, p. 71). Enquadrados na classificação sugerida por Stake (2007) consideramos que realizámos um estudo de caso intrínseco pois “o caso está dado. Estamos interessados nele, não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre (...) um problema em geral, mas também porque precisamos de aprender sobre este caso em particular” (p. 19).

Técnicas de recolha/produção de dados

É neste paradigma de estudo singular e etnográfico que utilizámos como técnicas de recolha de informação a análise documental, a entrevista, o inquérito por questionário e a observação não participante.

A análise documental

Podemos decompor a análise documental realizada em três tipos, a análise dos documentos estruturantes do Agrupamento e das actas do Conselho Pedagógico, a análise de documentos inseridos no *google groups* e as pautas de final de período e de ano, bem como as pautas dos exames de aferição para análise dos resultados dos alunos. Também foram realizadas análises a documentos públicos como notícias e artigos publicados na imprensa e em revistas de educação. Todos estes documentos existiam independentemente do estudo realizado, logo não foram concebidos para servirem de dados de análise da investigação e consequentemente a investigação realizada através deles pode ser considerada não intrusiva, pois pressupõe a superação de qualquer obstáculo relacionado com a presença do investigador.

⁷ Bassey (1999, citado por Afonso (2005) tipifica três tipos de abordagens aos estudos de caso: *story-telling* – estudos de caso centrados numa narrativa ou descritivos de um contexto; *theory-seeking* e *theory testing* – estudos de caso dirigidos para o desenvolvimento teórico e para a realização de previsões; 3 – avaliativos – estudos de caso com a função de ajuizar programas, projectos, etc.

O inquérito por questionário

Foram realizados dois questionários a públicos diferentes e em *timings* diferentes. Após revisão bibliográfica sobre a temática em estudo e de acordo com os objectivos da investigação foram definidos os itens a formular. A estrutura de ambos baseava-se em questões fechadas, com um formato de afirmações, pois estas (...) podem utilizar-se como formas alternativas, enquanto processo para obter informação. De facto, na medição das atitudes, é mais comum apresentarem-se afirmações do que fazerem-se perguntas” (Tuckman, 2005, p. 310) e as respostas eram estruturadas de escala tipo *Likert* onde “(...) os sujeitos exprimem a sua aprovação ou rejeição relativamente a uma afirmação-atitude ou descrevem alguns aspectos sobre si próprios” (Tuckman, 2005, p. 313). No final de cada dimensão a questionar surgia um espaço para colocação de sugestões/comentários que os respondentes julgassem pertinentes relativamente a essa dimensão.

Antes de serem ministrados estes questionários foram validados, a partir da aplicação a uma pequena amostra da população visada, com as mesmas características da amostra.

No início do ano, Setembro de 2008, foi aplicado um inquérito por questionário aos docentes que leccionavam na Escola EB 2,3 e que de alguma forma estavam implicados com o Projecto Fénix⁸. Conseguimos recolher 33 questionários preenchidos de 49 entregues, perfazendo uma taxa de retorno de 67%.

O objectivo da realização deste questionário prendia-se com a necessidade de fazer o levantamento das visões, convicções e crenças dos professores quanto: às teorias/factores que promovem/explicam o (in)sucesso escolar e comparar representações dos professores relativamente às estratégias de combate ao sucesso educativo; apreciando-se representações docentes quanto à importância, expectativas, motivação e potencial de sucesso do Projecto Fénix. Concomitantemente pretendeu-se igualmente avaliar a expectativa de impacto do Projecto nos alunos e nos Encarregados de Educação, sob a perspectiva dos professores.

No final do ano foi ministrado um segundo inquérito com o objectivo de conhecer a adesão/motivação dos alunos relativamente ao Projecto Fénix, a percepção dos alunos sobre ambiente na sala de aula, aprendizagens e operacionalização no âmbito do Projecto Fénix, a ideia dos alunos relativamente às expectativas/motivações dos seus Encarregados de Educação relativamente ao Projecto. Este questionário foi construído de forma a possibilitar o cruzamento das respostas com os dados que se iam obtendo da investigação. A amostra escolhida foi do tipo amostra por quotas, e incidiu sobre 186 alunos de um total

⁸ O projecto Fénix é uma tecnologia organizacional que consiste na constituição de pequenos grupos de alunos que durante determinado tempo, em certas disciplinas e no tempo lectivo prescrito, recebe um ensino intensivo de modo de acelerar a aquisição de conteúdos ou competências fundamentais.

de 519 que frequentavam o segundo e terceiro ciclo (a amostra utilizada era 36% do universo). Como primeiro critério para a selecção da amostra, procurou-se que esta incluísse alunos que tivessem frequentado as turmas Fénix⁹ e alunos que nunca frequentaram essas turmas.

A entrevista

Outra técnica utilizada para a obtenção das informações que pretendíamos, foi a entrevista, pois consideramos, tal como Bogdan e Biklen (1994), que “(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134).

Neste nosso trabalho o tipo de entrevista seleccionado foi a entrevista semi-estruturada, pois pareceu-nos a mais adequada para conseguirmos obter a perspectiva dos participantes sobre o tema proposto, incrementar a flexibilidade e a espontaneidade das respostas e podermos aprofundar questões que não foram antecipadamente pensadas.

A observação

A observação como técnica científica foi igualmente realizada no decorrer da nossa investigação, pois consideramos, tal como Stake (2007, p. 77) que “as observações conduzem o investigador a uma maior compreensão do caso”. Realizou-se uma observação inicialmente não estruturada que foi sendo substituída por uma observação mais estruturada à medida que a investigação ia decorrendo e ia sendo necessária uma maior sistematização com o objectivo de melhor compreender o caso investigado. Quanto à participação do observador, a observação realizada pode ser classificada como observação não-participante nos moldes definidos por Quivy e Campenhoudt (1998, p. 198) “(...) o investigador não participa na vida do grupo (...)” tendo-se procurado que os participantes sentissem o menos possível a presença do investigador. Observámos aulas nas turmas Fénix e nos Ninhos, no entanto, o número de observação de aulas realizada foi exíguo para o que contribuiu o período conturbado que vivemos de Avaliação de Desempenho Docente e o escasso tempo útil disponível do investigador.

Técnicas de análise e de interpretação dos dados

Na medida em que defendemos que, como sugere Stake (2007) “(...) algumas interpretações feitas pelo investigador terão uma natureza avaliativa e, por isso, nesse sentido o investigador de caso é sempre um avaliador” (p. 112), procurámos

⁹ As turmas Fénix, no agrupamento em estudo, eram agrupamentos de alunos relativamente homogéneos. Entre o 5º e o 8º anos havia 2 turmas por ano de escolaridade (Cf. infra, p.18 e 19).

que os dados obtidos por nós fossem recolhidos de forma a obedecer aos critérios de qualidade: fidedignidade, validade e representatividade. Nos questionários procurámos montar uma estratégia para que os nossos respondentes – professores e alunos – tivessem toda a liberdade individual para responder ao mesmo, e assim incrementar a fidedignidade, na medida em que pretendíamos que esses dados não fossem fabricados e correspondessem ao que verdadeiramente pretendíamos saber. Procurámos igualmente que os dados obtidos fossem relevantes para a informação que pretendíamos conhecer e produzir, garantindo, assim a validade dos mesmos. Intentou-se acautelar a representatividade ao falar com múltiplas e variadas pessoas, ao passar os questionários a amostras significativas da população em estudo, e ao procurar ser o mais abrangente possível na pesquisa documental.

A abordagem realizada nesta investigação, ao permitir a utilização de dados qualitativos e quantitativos, possibilitou uma confirmação mútua e uma metodologia de triangulação profícua a todos os níveis.

Questões de investigação

É neste enquadramento que, para analisarmos se alterando as condições organizacionais e educacionais de uma escola os alunos obtêm melhores resultados, chegámos às seguintes questões de investigação, denominadas por Afonso (2005) como eixos de análise a partir dos quais se planifica e organiza a investigação, e que apresentamos de seguida:

- › Será que os níveis de auto-estima dos professores e dos alunos cresceram em função das vivências pedagógicas proporcionadas pela utilização desta tecnologia?
- › A participação e a implicação das famílias cresceram com o desenvolvimento do projecto “Fénix-Ninhos”?
- › O recurso a esta tecnologia organizacional, via projecto Fénix, teve impacto positivo no Agrupamento, considerado na sua globalidade?
- › A evolução para a configuração “Fénix-Ninhos” traduziu-se em ganhos de aprendizagem consubstanciados nos resultados académicos?
- › Os métodos e estratégias de ensino são os adequados para fazer aprender os alunos?

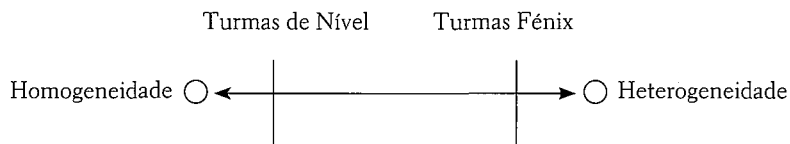
Resultados

O Agrupamento, alicerçado na sua experiência de implantação de programas no terreno, concebe um modelo organizacional propondo à Universidade

Católica que o acompanhe e avalie. Em conjunto, discutem e aprovam a estrutura de um projecto que se haveria de chamar “Fénix”, para simbolicamente significar que a escola pública pode renascer das “quase cinzas”. Como refere Matias Alves no n.º 14 *Boletim do Professor* de 2009: “A partir de uma ideia-base da escola, foi desenvolvido um trabalho em interacção com a Universidade para chegar ao modelo organizacional proposto” (p. 14),

O projecto Fénix é um projecto cuja matriz foi concebida com o objectivo de combater o abandono escolar e incrementar o sucesso dos alunos e está igualmente alicerçado na alteração das condições educativas organizacionais em múltiplos factores, desde aqueles ligados à escola, passando pelos mais próximos dos professores até aos factores mais relacionados com os alunos, dos quais se pode destacar: a gestão/definição de um currículo essencial e viável; a constituição de turmas; a afectação de recursos humanos; a afectação de recursos físicos (salas de aula); um trabalho de equipa permanente entre docentes exigindo um corporativismo e um profissionalismo bastante significativo; uma permanente monitorização da evolução dos alunos; a gestão dos planos curriculares e a definição de estratégias de ensino-aprendizagem adequados ao grupo-alvo e determinadas em equipa; uma elevada motivação dos alunos e uma monitorização/acompanhamento dos factores exógenos à escola capazes de influenciar o desempenho escolar, tais como o ambiente familiar, entre outros, realizado por Assistentes Sociais e Psicólogos em constante interacção com os Directores de Turma e consequentemente com todos os professores da turma.

A estrutura conceptual deste projecto é definida para o 2º e 3º ciclo, do 5º ano ao 8º ano, e assenta nos pressupostos de que em cada ano de escolaridade existam duas turmas constituídas pelos alunos com mais dificuldades que frequentam esse ano, denominadas turmas Fénix, apresentando as restantes turmas desse ano de escolaridade os alunos com menos problemas durante o seu percurso escolar. A formação dessas turmas foi realizada com base em critérios, definidos previamente, e foram constituídas pelos discentes que apresentavam como características do seu histórico escolar níveis inferiores a três a Língua Portuguesa e/ou Matemática, que apresentavam número de níveis inferiores a três no ano lectivo anterior e alunos com desempenho escolar médio. Estes alunos foram sugeridos após a caracterização pelos Directores de Turma do ano lectivo anterior e distribuídos em cada uma das duas turmas Fénix, por ano, de forma a existir heterogeneidade dentro de alguma homogeneidade – homogeneidade relativa.



Simultaneamente, existiu para cada ano, e para as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática¹⁰ em todos os anos, dois pequenos grupos de apoio – Ninhos – que foram sendo constituídas pelos alunos que, dentro das turmas Fénix, revelaram pontualmente dificuldades de acompanhamento, lacunas de anos anteriores, grande desfasamento entre o que está a ser leccionado e as competências daquele ano lectivo, ritmos diferenciados de aprendizagem, num máximo de oito a dez alunos por grupo ninho. O ninho número um era constituído por alunos com mais dificuldades e maior distanciamento relativamente às competências que deveriam estar adquiridas e como tal necessitando de acompanhamento mais individualizado ou seja, de um apoio reforçado na disciplina. O ninho número dois formou-se com alunos que, apesar de revelarem igualmente dificuldades, estavam num nível superior aos do grupo anterior, mas inferior aos das Turmas Fénix, requerendo igualmente um acompanhamento mais individualizado. A operacionalização deste projecto é baseada numa monitorização das turmas Fénix e dos grupos Ninhos, num intercâmbio de informação entre docentes, quer directamente, quer via *Google groups*¹¹, quer através das reuniões semanais disciplinares entre os mesmos para definição de plano curricular e de estratégias de sala de aula capazes de responder às múltiplas situações que apareceram quer nas turmas Fénix, quer nos Ninhos. Este tipo de operacionalização permite conceptualmente uma grande rotatividade dos alunos, tornando a constituição das turmas Fénix e dos grupos Ninhos bastante transitórias, flexíveis e dinâmicas. Este modelo prevê que os alunos retornem à turma original, mal ultrapassem as suas dificuldades. O controlo desta dinâmica foi efectuado semanalmente nas reuniões realizadas para o efeito entre os professores que

¹⁰ A aposta nas disciplinas base, está em consonância com o defendido por Jaap Scheerens (2004) quando afirma que "(...) parece que o relevo dado às disciplinas de base, uma estratégia orientada para os resultados, um ambiente escolar disciplinado e um ensino estruturado, comportando nomeadamente avaliações frequentes da progressão dos alunos, são também factores propícios à aprendizagem das matérias de base." (p. 50).

¹¹ "A professora sugeriu a criação de um Grupo no Gmail para que os professores que integram o Projecto Fénix possam articular de forma rápida e eficaz, não havendo necessidade de estarem constantemente em reunião. Esta decisão foi aprovada tendo-se decidido alargar às outras turmas, sendo o Gestor dos grupos o Director de Turma e os Gestores dos Ninhos os seus Coordenadores. A Presidente do Conselho Executivo/Coordenadora do Projecto também fará parte destes grupos de trabalho para que possa acompanhar e gerir em tempo útil todo o processo." Excerto retirado das Actas das reuniões do Conselho Pedagógico, Acta n.º1/2008 de nove de Setembro de 2008.

leccionam Matemática e Língua Portuguesa das turmas Fénix e dos Ninhos. Também contribui para uma maior identificação com o processo e com o projecto, a escolha de Directores de Turma e coordenadores de projecto/Ninhos preferencialmente oriundos das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

O projecto Fénix inclui igualmente na sua concepção o princípio de que o modelo Fénix-Ninhos abranja igualmente uma outra disciplina do currículo, na qual os alunos da turma revelem mais dificuldades e consequentemente precise ser intervencionada. No Agrupamento em questão esta situação está a ser pilotada no 7º ano na disciplina de Inglês devido aos alunos revelarem bastantes dificuldades já detectadas nos anos lectivos anteriores. Com o objectivo de melhorar a autonomia e a auto-estima foi igualmente desenvolvido para as turmas Fénix de todos os ciclos um atelier de expressão dramática. Se a frequência deste atelier inicialmente contou com pouca adesão dos alunos, especialmente dos do 3º ciclo, à medida que o tempo ia passando a adesão foi aumentando e no final praticamente todos os alunos Fénix frequentavam este atelier com a periodicidade semanal e com a duração de 45 minutos por turma.

Simultaneamente, com o projecto Fénix, pretende-se incrementar o desempenho dos alunos em termos de aprendizagens significativas e consequentemente de resultados dos alunos das turmas não Fénix (outras turmas do 5º ao 8º ano).

A Implantação do Projecto Fénix

Cumprindo os pressupostos para constituição de turmas, surgem as turmas Fénix como as turmas A e B de cada ano lectivo do 5º ao 8º ano.

Esta nova reconfiguração das turmas, privilegiando uma homogeneidade relativa, provocou alguma resistência inicial motivada sobretudo pela mobilidade geral dos alunos. Os próprios professores tinham expectativas moderadas antes de iniciar o ano lectivo¹². Não obstante esta retracção inicial, apenas quatro alunos pediram para mudar de turma num universo de 528 alunos (número de alunos que viram as suas turmas modificadas de um ano lectivo para outro).

O trabalho realizado pelos professores, logo no início do ano lectivo, na explicação do modelo conceptual do projecto aos Encarregados de Educação e aos alunos, dos seus objectivos e fundamentos, foi conseguindo quebrar algumas barreiras, que foram diminuindo à medida que o projecto se ia implantando e os Encarregados de Educação e os discentes iam conseguindo aperceber-se das suas virtudes¹³, aderindo de forma positiva ao projecto. Estes factos são corroborados pelas afirmações que os alunos vão manifestando quando inquiridos sobre

¹² Inquérito realizado aos professores em Setembro indica que apenas metade dos professores pensa que os alunos não vão considerar a reconfiguração das turmas um entrave ao projecto.

¹³ Convém recordar que uma das linhas estruturantes é fazer com que todos os alunos aprendam mais.

o impacto do projecto na sua aprendizagem em particular e no Agrupamento em geral¹⁴.

A distribuição dos professores também foi realizada procurando formar equipas coesas, aptas a desenvolver um trabalho cooperativo. Para atingir este objectivo, o Agrupamento fez com que os professores de Língua Portuguesa das duas turmas Fénix do 6º ano, fossem os professores dos Ninhos de Língua Portuguesa do 5º ano, o mesmo verificando-se a Matemática, em que os professores das turmas Fénix do 5º ano são os professores dos Ninhos do 6º e a professora de Matemática de uma das turmas Fénix do 6º ano também é professora do ninho 2 do 5º ano. Destaque-se, igualmente, que três dos quatro Directores de Turma das turmas Fénix do 2º ciclo são professores de Língua Portuguesa ou de Matemática, disciplinas base abrangidas pelo projecto. Verificou-se uma situação praticamente semelhante no 3º ciclo. Ao colocar os professores nas duas situações, professores das turmas Fénix e dos Ninhos dá-se-lhes uma possibilidade de visão global que se revelou bastante útil no desenvolvimento do trabalho, facto destacado inúmeras vezes pelos professores nas reuniões de monitorização/acompanhamento do projecto Fénix.

Ao nível dos recursos humanos foram alocados a este projecto substanciais recursos do Agrupamento, obtidos através da gestão do crédito horário da escola e da forma como foram utilizadas as horas de substituição. A Língua Portuguesa e a Matemática foram necessárias mais 32 horas por ciclo, a Inglês mais 4 horas. Foram igualmente designados para este projecto em tempo completo uma Psicóloga, uma Assistente Social e uma Técnica de Artes Dramáticas. O apoio da Assistente Social e da Psicóloga designadas para o projecto visava ajudar no controlo dos factores intrínsecos aos alunos, tais como dificuldades próprias ao nível da rapidez de aprendizagem, falta de motivação e de factores exógenos capazes de influenciar o rendimento dos alunos, como os factores familiares e outros. Com a ampliação do Projecto ao primeiro ciclo foram igualmente reforçados os recursos humanos, com a alocação de dois professores e o prolongamento da acção das Assistentes Sociais e da Psicóloga a este ciclo. A acção destas Técnicas através da comunicação que estabeleciam com os Encarregados de Educação e com os alunos, bem como o apoio que forneciam quer ao nível disciplinar, quer ao nível das dificuldades intrínsecas dos

¹⁴ As manifestações dos alunos que consideram o projecto uma experiência profícua podem ser observadas quando questionados sobre o impacto do projecto: “Agora não desisto!”, “Os professores estão sempre ao nosso lado e dão-nos força”, Cristiana, 6º ano; “Este ano, até gosto mais da professora...” Maria João, 7º ano; “Percebo muito melhor, porque damos a matéria mais devagar. Os professores dão-nos mais incentivo e fazemos mais fichas.” Cristiana Mais Sucesso Escolar. Projectos de Combate ao Insucesso Escolar no Ensino Básico. Boletim do Professor, 15 - Edição Especial, 11 em Ministério da Educação, Abril 2009.

alunos, foi um suporte fundamental do projecto. Estes recursos – técnicas – foram conseguidos através de recursos próprios da escola.

No cumprimento do protocolado entre a Universidade Católica e o Agrupamento foi definido um plano de formação para os professores do Agrupamento que englobava acções de formação focalizadas na operacionalização do projecto Fénix e acções de formação mais centralizadas na vertente didáctico-pedagógica das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. Foram igualmente estabelecidas acções de acompanhamento e supervisão da implantação do projecto Fénix.

Garantidas as condições logísticas e operacionais determinantes para o arranque do projecto, inicia-se o ano lectivo e após alguma aprendizagem e habituação de todo o Agrupamento para colocar o modelo conceptual em execução, faz-se, no dia 6 de Outubro, o primeiro ponto de situação com todos os elementos da Escola envolvidos no projecto e o coordenador do projecto da Universidade Católica de onde emergem múltiplas sugestões de operacionalização. São de relevar os seguintes pontos saídos da reunião: relativamente à divulgação/informação das linhas orientadoras do projecto, clarificar muito bem com os alunos e Encarregados de Educação o papel dos Ninhos para prevenir o efeito estigma e para que percebam o objectivo destes e estejam comprometidos com o processo e que compreendam que este projecto é a prova que a Escola não desiste dos alunos; quanto à disciplina, uniformizar procedimentos e implicar os alunos na sua aplicação, pois atacando-se este problema poderá fornecer um importante incremento no sucesso do projecto; no que diz respeito aos professores, defende-se que estes, em conjunto, identifiquem rapidamente os conteúdos e as competências que pretendem atingir com os alunos destas turmas para definirem estratégias para os atingir, sabendo que não há regras universais, tendo os professores de contruir a solução que mais se adequa à realidade do momento; por fim, relativamente ao impacto do modelo no terreno, definiu-se que no final do primeiro período se faria a primeira avaliação global.

Os coordenadores de ciclo, conjuntamente com os coordenadores de Matemática e de Língua Portuguesa, bem como com os professores e coordenadores dos Ninhos foram fazendo a monitorização da evolução dos alunos. Esta monitorização era permanente, sendo todas as situações relevantes imediatamente comunicadas a todos os Conselhos de Turma, coordenadores Fénix e Ninhos e coordenadores de projecto via *Google groups*. As planificações didáctico-pedagógicas das aulas dos Ninhos e das turmas Fénix das disciplinas de intervenção foram sendo desenvolvidas nas reuniões semanais de departamento com uma estreita simbiose entre professores dos Ninhos e das turmas Fénix, bem como dos coordenadores.

No final do primeiro período, realizou-se uma reunião entre os professores que leccionavam as turmas Fénix-Ninhos, coordenadores e Directora do Agrupamento com o elemento da Universidade Católica responsável pela investigação e acompanhamento do projecto onde se fez um balanço global positivo, apesar de alguns pontos menos bons destacados na reunião, como o desgaste provocado aos professores, alguns comportamentos menos correctos dos alunos que continuavam a verificar-se e uma expectativa de resultados no final do primeiro período não tão elevada como a esperada.

As expectativas dos resultados foram confirmadas e no final do primeiro período os alunos que se encontravam nas turmas Fénix ainda apresentavam bastantes níveis inferiores a três, quer às disciplinas base, quer às outras disciplinas, apesar de apresentarem melhorias relativamente aos anos anteriores.

Dessa reunião surgiram igualmente algumas ideias originadas pelo desenvolvimento no terreno do modelo, o que criou a necessidade de se fazerem alguns ajustamentos/alterações ao modelo inicial realizados logo no início do segundo período.

O Ninho de Desenvolvimento

A primeira alteração ao modelo conceptual do projecto foi resultado da sua implantação e aconteceu ao nível dos Ninhos de Matemática do 5º ano, em que as expectativas do projecto foram superadas e verificou-se que os alunos no final do primeiro período começaram a não ter tanta necessidade de frequentar os Ninhos, tendo-se consequentemente concluído que apenas havia necessidade da existência de um Ninho de apoio, pois muitos dos alunos que tinham frequentado os ninhos tinham transitado para a turma ainda no decorrer do primeiro período e já iam obter resultados bastantes satisfatórios (níveis 3) no primeiro período. Os recursos humanos foram canalizados para os alunos com melhores resultados das turmas Fénix do 5º ano poderem aprofundar os conteúdos da disciplina afirmando-se assim o conceito de Ninho de desenvolvimento.

O projecto Fénix no 1º ciclo

A segunda alteração ao Projecto Fénix definida no final do primeiro período é consequência da sua implantação e das monitorizações/reflexões que se foram fazendo. Verificou-se que muitas das dificuldades apresentadas pelos alunos do 5º ao 8º ano encontravam-se ao nível do primeiro ciclo e facilmente se reconheceu que quanto mais cedo se intervesse, quanto mais cedo se tentasse recuperar os alunos, menos os alunos iam tendo dificuldades ao longo do seu percurso escolar e como tal menos se afastavam das competências exigidas para o seu ano

lectivo¹⁵. É baseada nestes pressupostos que surge a decisão de estender este modelo organizacional ao 1º ciclo¹⁶, pois parece ser uma evidência que este tipo de acção é tanto mais eficaz quanto mais precocemente for realizada.

Este alargamento do modelo ao 1º ciclo não se realizou de forma directa. Houve necessidade de se realizarem alguns ajustamentos de forma a poder ser aplicado a esse nível de ensino e poder satisfazer as respectivas idiossincrasias. A estrutura conceptual do modelo prevê em primeiro lugar uma identificação dos alunos que revelem dificuldades a Língua Portuguesa e a Matemática, posteriormente durante parte do dia, quando estiver planificado que se irá trabalhar na sala de aula conteúdos das disciplinas em questão, estes alunos abandonam a sua sala e dirigem-se para outra onde serão apoiados em pequeno grupo, Ninho de Apoio, por um professor que os ajuda a superar as suas dificuldades de forma mais individualizada a estas disciplinas. O ninho de Apoio funciona todos os dias aproximadamente uma hora e meia para cada turma de cada ano envolvido no projecto, com um limite máximo de seis alunos por ninho. No restante tempo, estes alunos continuam em sala de aula normal com os seus colegas e com o professor titular de turma.

No Agrupamento em questão esta ampliação do modelo ao primeiro ciclo não foi operacionalizado em todas as escolas nos mesmos anos de escolaridade. A selecção dos anos envolvidos na implementação do projecto em cada escola foi decidida pelos professores do 1º ciclo, fundamentando a sua decisão nas dificuldades apresentadas pelos alunos e nos recursos disponíveis.

Para a operacionalização deste projecto ao nível do 1º ciclo foi necessária uma grande articulação entre os professores titulares das turmas e os professores dos Ninhos. Esta articulação foi realizada a vários níveis, quer relativamente a conteúdos, quer a estratégias de aula, quer ainda relativamente a formas e meios de avaliação do grau de consecução dos alunos aos objectivos para eles definidos e que poderão provocar a sua mobilidade do Ninho de Apoio para a turma Fénix, bem como o inverso. Também neste ciclo, o modelo conceptual do projecto define que a turma Fénix apresente um carácter bastante transitório e dinâmico,

¹⁵ “Quando se tiver o primeiro ciclo todo bem trabalhado, o 2º e 3º ciclo passam a ter um trabalho muito mais leve, essencialmente por duas razões: os alunos adquiriram competências e consequentemente vêm com a auto-estima bem trabalhada, concomitantemente, os conhecimentos que estão adquiridos são superiores, o que provoca uma maior apetência para receber novos. Se houver necessidade de turmas Fénix no 2º e 3º ciclo, esta será diminuta.” Excerto da entrevista realizada à Presidente do Conselho Executivo em Março de 2009.

¹⁶ Esta decisão é corroborada pela convicção do coordenador do 1º ciclo quando refere que “O investimento deve começar neste nível de escolaridade, pois é aqui que principiam os problemas. Se estes forem detectados logo no início, os alunos chegam ao 2.º ciclo em melhores condições.” Armando Costa, Educação, M. d. (2009, Abril 2009). Mais Sucesso Escolar. Projectos de Combate ao Insucesso Escolar no Ensino Básico. Boletim do Professor, 15 – Edição Especial, 11.

prevendo que os alunos retornem à turma original, mal ultrapassem as suas dificuldades e que os alunos da turma Fénix sejam encaminhados para o Ninho de Apoio caso revelem dificuldades na compreensão dos conteúdos ou apresentem lacunas de anos lectivos anteriores.

Esta medida obrigou à afectação de três professores extraordinários (dois oriundos do apoio sócio-educativo e um contratado), um por cada freguesia, bem como o apoio de uma Assistente Social e uma Psicóloga, quer apoiando os alunos dentro da sala de aula, quer apoiando a relação escola-família através de múltiplos contactos com os encarregados de educação.

A decisão de implantação deste projecto foi comunicada aos Encarregados de Educação no final do primeiro período e estes não apresentaram qualquer obstáculo, pelo contrário, mostraram-se satisfeitos por o projecto Fénix ter sido estendido ao primeiro ciclo e abranger agora os seus educandos.¹⁷

No que concerne ao impacto do projecto nos alunos do primeiro ciclo este parece ser muito positivo. A existência de uma turma mais pequena onde se pode ter um professor a dedicar mais tempo aos alunos, onde o ruído é menor, o que possibilita uma maior atenção e concentração dos alunos onde é possível um ensino mais individualizado, fez com que as representações dos alunos relativamente ao impacto do projecto sejam muito favoráveis¹⁸. Existe igualmente um ponto forte que é realçado pelos alunos e que tem a ver com a consequência do trabalho até ao momento e que se prende com o aumento da sua auto-estima, da sua auto-confiança, factores que o aumento do tempo que os professores podem dedicar aos alunos tem podido incrementar e que já possibilita que estes sintam que agora já conseguem realizar o que lhes é solicitado pelos professores e que situações como o “não consigo”, “não sei” deixem de ocorrer, pois sabem que têm os professores para os apoiarem e para os motivarem.

Ao nível dos professores do primeiro ciclo pode-se considerar que as suas expectativas também são positivas, pois estes também começam a sentir que os

¹⁷ “Não foi colocado nenhum obstáculo pelos pais e no primeiro ciclo, como o contacto com os Encarregados de Educação é praticamente diário, essa situação poderia ocorrer facilmente.” Entrevista à Vice-Presidente do Conselho Executivo para o primeiro ciclo.

¹⁸ “Gosto, porque há mais silêncio”, diz Fábio, de 10 anos. “Trabalhamos melhor”, afirma Alexandra, da mesma idade. “Conseguimos pensar nas coisas e estamos a aprender melhor Matemática e Língua Portuguesa”, refere Fernando. Para esse facto, Alexandra tem uma explicação pronta: “Temos mais explicações de como se faz.” Educação, M. d. (2009, Abril 2009). Mais Sucesso Escolar. Projectos de Combate ao Insucesso Escolar no Ensino Básico. Boletim do Professor, 15 - Edição Especial, 11. “Aqui brinca-se menos” Excerto da entrevista realizada a um aluno em Março de 2009. “Aprendemos mais aqui” Excerto da entrevista realizada a outro aluno em Março de 2009. “Há menos barulho no ninho do que na sala de aula normal” Excerto da entrevista realizada a um terceiro aluno em Março de 2009.

seus esforços estão a ser bem sucedidos e que começam a observar nos alunos resultados da sua acção inserida na estratégia do projecto Fénix¹⁹.

Durante o segundo período, o projecto foi continuando o seu percurso, com os professores já mais habituados e rotinados na sua operacionalização. Atingiu-se o final do segundo período e voltou-se a fazer o ponto da situação entre as pessoas envolvidas no projecto Fénix e a o responsável pelo projecto da Universidade Católica. Dessa reunião começou por se destacar alguma evolução ao nível dos resultados escolares, com as classificações de final do segundo período a apresentarem resultados bastante superiores aos do 1º período, com o número de níveis inferiores a três a reduzirem expressivamente quer às disciplinas base, quer às outras. Esta evolução também foi acompanhada da melhoria dos alunos no âmbito do saber ser/estar através da interiorização de regras e normas e de um incremento da sua autonomia. O projecto continuou o seu percurso e atingiu-se o final do ano lectivo.

Na reunião do Conselho Pedagógico aberto de 25 de Junho, que contou com a presença da maior parte dos professores do Agrupamento foram tecidas algumas considerações relativamente ao primeiro ano de implantação do projecto Fénix no Agrupamento. Em primeiro lugar foi destacado pela Presidente que todos os professores o consideraram ser extremamente cansativo²⁰ e desgastante, mas que estão todos de parabéns, acreditaram no projecto e como tal os resultados tinham sido muito bons. Como primeiro balanço, destaque-se o sucesso atingido pelo Agrupamento nos anos em que esteve implantado o projecto Fénix, com apenas uma retenção e uma baixa percentagem do número de níveis inferiores a três a todas as disciplinas incluindo as disciplinas base, a grande aposta deste projecto. Foi igualmente salientado pelo Professor Matias Alves a capacidade da organização reflectir e aprender com os resultados, pois estes são cada vez melhores, quer os internos, quer os externos que ajudam a validar o projecto; simultaneamente referiu como ponto muito importante que a qualidade do sucesso, objectivo principal do Agrupamento, parece estar no caminho correcto, pois os resultados da socialização, da auto-imagem e da vontade de aprender dos alunos, e os resultados da instrução internos e externos parecem configurar uma

¹⁹ “Como o grupo é pequeno, consigo dar mais atenção a todas as crianças e conhecê-las melhor. Muitas delas têm a auto-estima em baixo e dizem que não são capazes, mas eu repito as vezes que forem necessárias, dou-lhes reforço positivo, e elas verificam que, afinal, conseguem fazer os exercícios.” Anabela Santos, professora do 1º ciclo Educação, M. d. (2009, Abril 2009). Mais Sucesso Escolar. Projectos de Combate ao Insucesso Escolar no Ensino Básico. Boletim do Professor, 15 - Edição Especial, 11.

²⁰ Relato unânime dos professores que tiveram a palavra no Conselho Pedagógico Aberto de 25 de Junho de 2009.

significativa qualidade global do sucesso. Sugere igualmente alguns caminhos para a melhoria como: o reforço da coordenação das turmas Fénix e não Fénix; a criação de dispositivos de aferição interna dos resultados com provas iguais por ano; e continuar a apostar no esforço de formação dos professores centrado nas práticas. Alguns professores tomaram a palavra e destacaram o trabalho de equipa onde desenvolveram todo o material para as aulas e definiram as estratégias de ensino-aprendizagem, como um ponto muito positivo deste projecto, tendo referido igualmente a necessidade da existência de equipas pedagógicas pequenas e coesas e o trabalho de comunicação estabelecido através do *google groups*, bem como a interacção dentro e fora da sala de aula estabelecida com as técnicas (apoio fundamental e determinante do projecto!), falando-se igualmente na possibilidade da existência de assessorias pontuais às outras disciplinas nas turmas Fénix.

A mobilidade dos alunos no Projecto Fénix

O modelo conceptual do projecto previa a mobilidade dos alunos entre as turmas Fénix e os Ninhos. É esta dinâmica que pretendemos retratar neste ponto.

Tabela 2 - Síntese da mobilidade Fénix-Ninhos dos alunos das turmas Fénix do 2º e 3º ciclo.

| | N.º de alunos que frequentaram os Ninhos de Língua Portuguesa e de Matemática, concomitantemente, durante todo o ano lectivo | N.º de alunos que não frequentaram qualquer Ninho de Língua Portuguesa ou de Matemática no decorrer de todo o ano lectivo |
|------|--|---|
| 5º A | 3 | 5 |
| 5º B | 1 | 3 |
| 6º A | 2 | 10 |
| 6º B | 1 | 4 |
| 7º A | 1 | 5 |
| 7º B | 1 | 7 |
| 8º A | 1 | 4 |
| 8º B | 1 | 4 |

Tabela 3 - Síntese da mobilidade Félix-Ninhos a Língua Portuguesa dos alunos das turmas Félix do 2º e 3º ciclo.

| | N.º de alunos propostos no início do ano lectivo para o Ninho 1 a Língua Portuguesa | N.º de alunos que terminaram o ano lectivo a frequentar o Ninho 1 a Língua Portuguesa | N.º de alunos que frequentaram o Ninho 1 durante o ano lectivo a Língua Portuguesa | N.º de alunos propostos no início do ano lectivo para o Ninho 2 a Língua Portuguesa | N.º de alunos que terminaram o ano lectivo a frequentar o Ninho 2 a Língua Portuguesa | N.º de alunos que frequentaram o Ninho 2 durante o ano lectivo a Língua Portuguesa | N.º de alunos que permaneceram durante todo o ano lectivo nos Ninhos (1 e 2) de Língua Portuguesa | N.º de alunos da turma que não frequentaram os Ninhos (1 e 2) de Língua Portuguesa durante todo o ano lectivo |
|------|---|---|--|---|---|--|---|---|
| 5º A | 4 | 2 | 6 | 5 | 3 | 6 | 2 | 13 |
| 5º B | 5 | 2 | 6 | 2 | 4 | 8 | 1 | 9 |
| 6º A | 4 | 3 | 6 | 4 | 3 | 6 | 3 | 11 |
| 6º B | 4 | 3 | 5 | 5 | 3 | 9 | 1 | 6 |
| 7º A | 4 | 2 | 6 | 6 | 3 | 10 | 1 | 9 |
| 7º B | 4 | 2 | 5 | 5 | 3 | 10 | 1 | 9 |
| 8º A | 6 | 3 | 7 | 5 | 3 | 8 | 2 | 8 |
| 8º B | 3 | 3 | 8 | 5 | 3 | 10 | 1 | 8 |

Tabela 4 - Síntese da mobilidade Fénix-Ninhos a Matemática dos alunos das turmas Fénix do 2º e 3º ciclo.

| | N.º de alunos propostos no início do ano lectivo para o Ninho 1 a Matemática | N.º de alunos que terminaram o ano lectivo a frequentar o Ninho 1 a Matemática | N.º de alunos que frequentaram o Ninho 1 durante o ano lectivo a Matemática | N.º de alunos propostos no início do ano lectivo para o Ninho 2 a Matemática | N.º de alunos que terminaram o ano lectivo a frequentar o Ninho 2 a Matemática | N.º de alunos que frequentaram o Ninho 2 durante o ano lectivo a Matemática | N.º de alunos que permaneceram durante todo o ano lectivo nos Ninhos (1 e 2) de Matemática | N.º de alunos da turma que não frequentaram os Ninhos (1 e 2) de Matemática durante todo o ano lectivo |
|------|--|--|---|--|--|---|--|--|
| 5º A | 4 | 0 * | 5 | 5 | 4 * | 7 | 4 | 5 |
| 5º B | 4 | 0 * | 4 | 5 | 3 * | 8 | 2 | 3 |
| 6º A | 3 | 2 | 4 | 5 | 5 | 7 | 5 | 11 |
| 6º B | 5 | 4 | 8 | 5 | 1 | 9 | 5 | 6 |
| 7º A | 4 | 4 | 10 | 4 | 6 | 13 | 3 | 5 |
| 7º B | 4 | 4 | 10 | 3 | 5 | 9 | 1 | 11 |
| 8º A | 4 | 2 | 5 | 4 | 6 | 9 | 3 | 8 |
| 8º B | 4 | 4 | 7 | 4 | 3 | 9 | 2 | 8 |

* Os ninhos 1 e 2 fundiram-se em ninho de desenvolvimento após o final do primeiro período.

Como se pode constatar da observação das tabelas supra-incluídas, a mobilidade dos alunos foi uma realidade em todas as turmas A e B do 5º ao 8º ano, tendo-se registado 275 movimentações entre turmas Fénix e ninhos e entre ninhos, com uma média de 17 movimentações por turma e por disciplina o que implicou um trabalho cooperativo entre docentes e coordenadores. O segundo facto que gostaríamos de realçar é que existe uma correlação positiva entre os alunos que já foram alvo de retenção e a frequência dos Ninhos de apoio. Verifica-se igualmente uma conexão benéfica entre os alunos que apresentavam necessidades educativas especiais ao abrigo do Decreto-lei 319/91 ou que apresentam necessidades educativas especiais ao abrigo do Decreto-lei 3/2008 e a frequência dos Ninhos de apoio. No 2º ciclo, destaca-se igualmente que todos os alunos que frequentam os Ninhos desde o início do ano e que não mostram qualquer mobilidade, apresentam retenções e manifestam durante o seu percurso escolar necessidades educativas especiais em simultâneo. Outro aspecto a destacar prende-se com a existência de pelo menos um aluno em cada turma que frequentou concomitantemente os ninhos de Língua Portuguesa e de Matemática durante todo o ano lectivo e que apesar disso transitaram de ano. Esses alunos foram ou são alunos com necessidades educativas especiais o que ajuda a explicar as suas transições, igualmente explicadas pelos Directores e Turma com a necessidade de esses alunos necessitarem de mais tempo inicial para superarem as suas dificuldades e atingirem as competências de final de ciclo.

Outro facto a enfatizar é que por vezes as mobilidades não apresentaram uma dinâmica como a prevista conceptualmente (6-8 semanas de tempo máximo em cada ninho), tal tendo sido justificado pelos professores pelas graves dificuldades e distanciamento relativamente aos requisitos necessários para aquele ano de escolaridade às disciplinas em questão, apresentando no entanto estes discentes evoluções a todos os níveis²¹. O tempo médio que cada aluno das turmas Fénix esteve nos ninhos de Língua Portuguesa foi de 8 semanas e nos ninhos de Matemática foi de 10 semanas para um total possível de 28 semanas. Se só nos referirmos aos alunos que frequentaram os ninhos, então constatamos que, em média, estes alunos estiveram 16 semanas nos ninhos de Língua Portuguesa e 17 semanas nos ninhos de Matemática. A permanência de alunos nos ninhos durante todo o ano lectivo (essencialmente alunos com necessidades educativas especiais) pode ajudar a justificar a razão da média dos tempos de permanência ser superior ao expectável.

²¹ Esta situação foi várias vezes identificada pelos professores nas reuniões de balanço da implantação do projecto.

Também é de destacar a existência em todas as turmas Fénix de alunos que nunca estiveram em qualquer ninho de apoio o que vem comprovar alguma heterogeneidade dentro da homogeneidade (homogeneidade relativa), a comprovar o acerto da elaboração das turmas Fénix.

Da análise da tabela 4 podemos referir como nota de destaque que o número de alunos que terminaram a frequentar os ninhos de apoio (Ninhos 1 e 2) de Língua Portuguesa foi inferior em praticamente todas as turmas ao número de alunos propostos no início do ano o que nos permite afirmar que apesar de terem passado pelos ninhos, no decorrer do ano lectivo, um número de alunos superior aos propostos inicialmente, estes foram importantes pois permitiram que alguns alunos da turma conseguissem superar as suas dificuldades e lacunas de anos anteriores e voltar à turma Fénix ainda no decorrer do próprio ano lectivo. Da análise da mesma tabela podemos constatar que na Matemática se verificou a mesma situação relatada a Língua Portuguesa, mas apenas no 2º ciclo, situação enfatizada no 5º ano tendo como corolário a formação do ninho de aprendizagem em detrimento dos dois ninhos de apoio. No terceiro ciclo não se verificou uma diminuição do número de alunos que terminaram nos Ninhos quando comparados com os que iniciaram, podendo esta situação ser explicada pelo acumular das dificuldades/lacunas que começam a ter um peso significativo até na pré-disposição dos alunos para a disciplina. O último ponto que gostaríamos de realçar é o elevado número de alunos que frequentaram os ninhos de apoio e que retornaram à turma Fénix, o que pode mostrar a pertinência do modelo adoptado para a promoção do sucesso dos alunos no Projecto Fénix.

Análise dos resultados dos alunos

Neste ponto irá ser efectuada a análise, sob várias perspectivas, do impacto do projecto ao nível dos resultados das classificações de final de ano dos alunos. Estamos, no entanto, conscientes de que uma análise mais consistente relativamente aos seus resultados só poderá ser realizada a longo prazo, pois este é também um projecto de médio/longo prazo.

No que se refere aos resultados das classificações finais dos alunos, vamos focalizar os anos de escolaridade em investigação, do quinto ao oitavo ano, analisando os resultados nos três últimos anos lectivos, 2006-2007, 2007-2008 e 2008-2009. Iremos utilizar os seguintes indicadores de sucesso no que concerne aos resultados:

| |
|---|
| Número de alunos retidos ou não aprovados ou excluídos por faltas; |
| Número de níveis 1,2,3,4 e 5; |
| Número de alunos sem níveis inferiores a 3, com um nível inferior a 3, com dois níveis inferior a 3 e com três ou mais níveis inferiores a 3; |
| Número de níveis inferiores a 3 a Língua Portuguesa, Matemática, Inglês e às outras disciplinas; |
| Número de alunos só com níveis 4 ou 5; |

Perspectiva global da evolução das classificações de final de ano dos alunos do 5º, 6º, 7º e 8º anos de escolaridade

Nesta perspectiva, procuramos mostrar como evoluíram os indicadores de sucesso ao nível dos resultados escolares de final de ano, para **todos** os alunos do Agrupamento que frequentaram os anos de escolaridade investigados (5º ao 8º) relativamente aos anos em estudo (2006-7, 2007-8 e 2008-9).

Relativamente a esta perspectiva, podemos afirmar que a melhoria dos resultados das classificações finais dos alunos, quando comparados com os dois anos anteriores, se regista ao nível de todos os indicadores. A percentagem de retenções desce de forma extremamente significativa para valores próximos do zero (apenas uma retenção), consequência de uma ainda mais expressiva diminuição da percentagem de níveis inferiores a 3 a todas as disciplinas, incluindo as disciplinas-base.

Figura 1 - Evolução do número de alunos retidos ou excluídos por faltas nos últimos três anos.

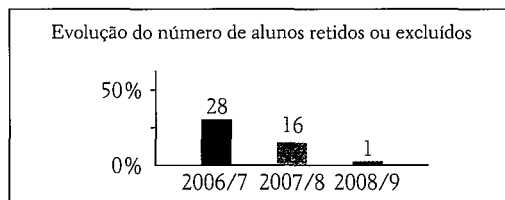
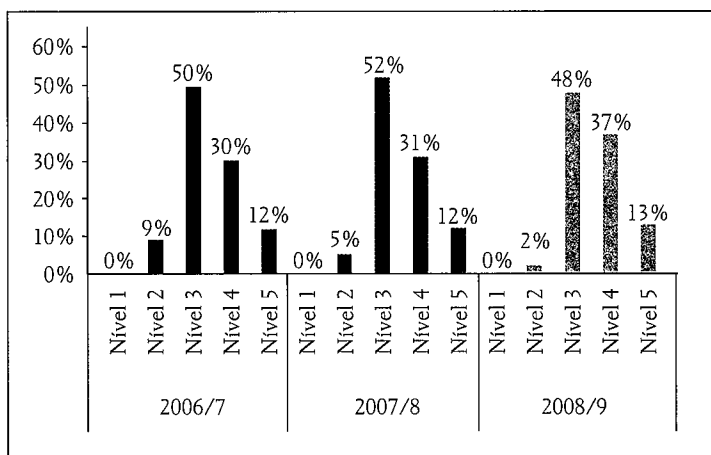


Figura 2 - Evolução da distribuição dos níveis das classificações de final de ano dos alunos nos últimos três anos.



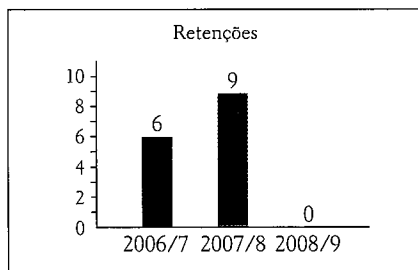
Esta melhoria dos resultados foi igualmente visível no acréscimo dos níveis 4 atribuídos, o que, conjuntamente com a diminuição de níveis 2, fez aumentar a média das classificações finais para valores superiores (3,62) ao de qualquer um dos anos lectivos anteriores.

Análise longitudinal dos resultados

Através desta perspectiva pretende-se aferir de que forma evoluíram os indicadores de sucesso relativos apenas aos alunos que frequentaram as turmas Fénix (turmas A e B do 5º ao 8º ano). Esta análise pretende ser longitudinal e verificar a evolução nos últimos três anos dos alunos que no presente ano lectivo frequentaram as turmas Fénix. O nosso estudo não pode ser realizado às turmas Fénix do 5º ano, visto os indicadores utilizados não serem compatíveis com o sistema de avaliação do 1º ao 4º ano e consequentemente os alunos destas turmas apenas apresentarem valores relativos ao presente ano lectivo. Começámos por realizar o nosso estudo fazendo uma comparação na evolução dos resultados dos alunos que frequentaram o 6ºA e o 6ºB, no entanto este estudo apenas apresenta comparações a dois anos e não a três como as turmas A e B dos 7º e 8º anos de escolaridade do ano lectivo 2008-2009. Esta análise pretende mostrar a evolução conjunta dos indicadores de sucesso para os 121 alunos que formam as turmas Fénix do 6º, 7º e 8º anos de escolaridade.

O primeiro grande destaque da análise global destes dados verifica-se ao nível da redução expressiva das retenções para zero.

Figura 3 - Evolução do número de retenções nos últimos três anos de todos os alunos que frequentaram as turmas Fénix de 2006-2007 a 2008-2009



Esta diminuição é consubstanciada igualmente pela redução significativa do número de níveis inferiores a 3 e acréscimo subsequente de igual significado do número de alunos sem níveis inferiores a 3 (aproximadamente três quartos dos alunos dos estudo).

Figura 4 - Evolução da distribuição dos níveis das classificações finais de todos os alunos que frequentaram as turmas Fénix de 2006-2007 a 2008-2009

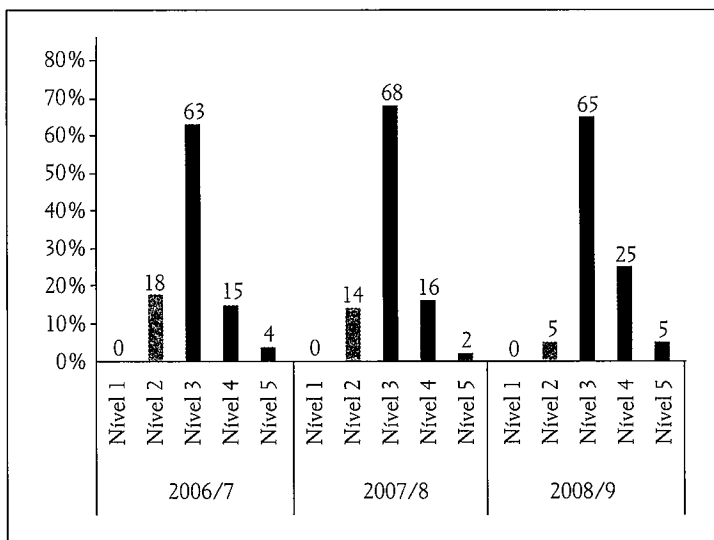
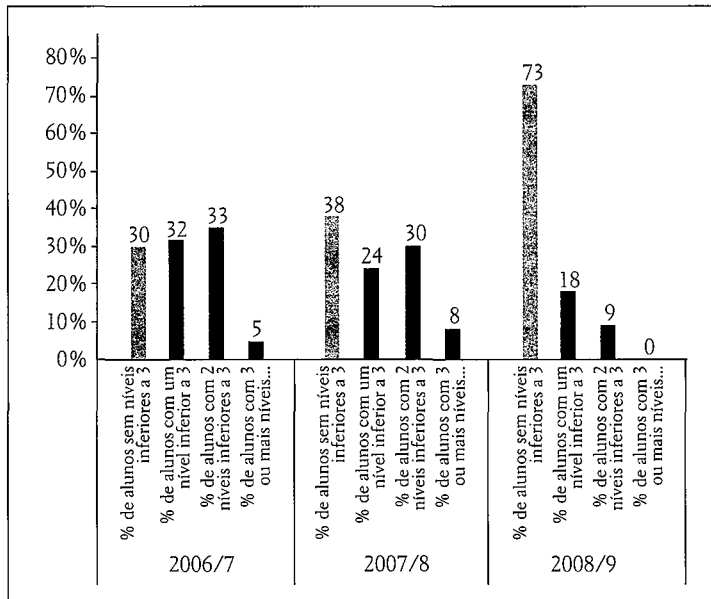
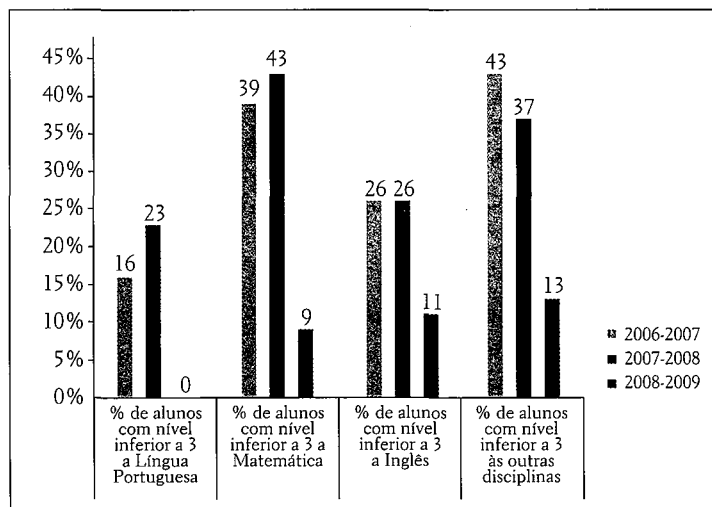


Figura 5 - Evolução do número de alunos com níveis inferiores a três nas classificações finais de todos os alunos que frequentaram as turmas Fénix de 2006-2007 a 2008-2009



Ao nível das disciplinas-base, aposta objectiva do projecto Fénix, a redução dos níveis 2 é significativa, assim como o incremento das classificações finais dos alunos.

Figura 6 - Evolução da distribuição dos níveis das classificações finais de todos os alunos que frequentaram as turmas Fénix de 2006-2007 a 2008-2009



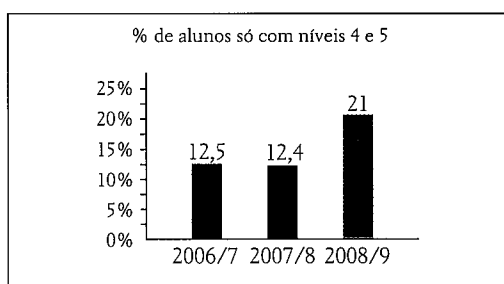
Outro factor que nos parece de interesse significativo relativamente ao impacto deste projecto consiste na correlação positiva que apresenta na diminuição do impacto da transição de ciclo nos resultados dos alunos. Nos anos em estudo anteriores ao Projecto Fénix, sempre que se verificava uma transição de ciclo (6º ano para 7º ano), o número de níveis inferiores a 3 às disciplinas aumentava e a média das classificações finais diminuía. No ano lectivo 2008-2009 e provavelmente por efeito do projecto Fénix esta situação deixou de se verificar.

Perspectiva excelência

Pretendeu-se através desta análise verificar o impacto do projecto Fénix na evolução dos indicadores dos resultados dos alunos que não frequentaram as turmas Fénix. Este estudo vai procurar conhecer como evoluiu ao longo dos três últimos anos lectivos o número de alunos só com níveis 4 e 5.

Pela leitura dos dados obtidos podemos concluir que, no ano lectivo 2008-2009, a percentagem de alunos só com níveis 4 e 5 praticamente duplicou (21,0 %) relativamente aos dois anos anteriores (12,5 % e 12,4 %, respectivamente em 2006-2007 e 2007-2008).

Figura 7 - Evolução da percentagem de alunos só com níveis quatro e cinco nas classificações finais que não frequentaram as turmas Fénix de 2006-2007 a 2008-2009



O nosso estudo não se propunha fazer uma investigação muito exaustiva do impacto do projecto Fénix nos alunos com bom desempenho, no entanto, tudo indica que poderá existir uma correlação positiva entre a homogeneidade relativa das turmas proporcionado pelo projecto Fénix e a melhoria dos resultados dos

alunos com bom desempenho. Múltiplos factores decorrentes do modelo adoptado, como a diminuição do ruído nas aulas, o aumento do bom comportamento nas mesmas aulas, um incremento do tempo em tarefa nas aulas, expectativas elevadas nos resultados dos alunos e alguma homogeneidade nivelada por cima e consequente pugna por melhores resultados poderão explicar esta melhoria dos resultados.

Perspectiva validação externa – Provas de aferição do 6º ano.

Estivemos a estudar o impacto do Projecto Fénix ao nível dos resultados das classificações finais dos alunos. No entanto, o estudo desse impacto estará sempre condicionado quer por ser um projecto de médio/longo prazo que está a ser aferido no final do primeiro ano de implantação, quer por falta de validação externa dos resultados. No final do presente ano lectivo a única validação externa possível de realizar aos alunos abrangidos pelo projecto Fénix desde o início do ano são as Provas de Aferição de Língua Portuguesa e Matemática do 6º ano, na medida em que é a única prova externa realizada pelos alunos abrangidos pelo projecto Fénix.

Tabela 5 - Classificações da prova de aferição de Língua Portuguesa de 2008-2009

| | Média Nacional | Todas as turmas | FÉNIX | 6º Sem FÉNIX |
|-------------------|----------------|-----------------|-------|--------------|
| Língua Portuguesa | | | | |
| | % | % | % | % |
| A | 8 | 9 | 0 | 12 |
| B | 29 | 32 | 3 | 42 |
| C | 53 | 53 | 74 | 46 |
| D | 10 | 7 | 24 | 1 |
| E | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Média | 3,33 | 3,43 | 2,79 | 3,64 |

Tabela 6 - Classificações da prova de aferição de Matemática de 2008-2009

| | Média Nacional | Todas as turmas | FÉNIX | 6º Sem FÉNIX |
|------------|----------------|-----------------|-------|--------------|
| Matemática | | | | |
| | % | % | % | % |
| A | 7 | 10 | 0 | 14 |
| B | 20 | 29 | 24 | 31 |
| C | 52 | 54 | 53 | 54 |
| D | 19 | 7 | 24 | 1 |
| E | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Média | 3,07 | 3,39 | 3,00 | 3,54 |

Síntese da perspectiva “Validação Externa dos Resultados”

O primeiro facto a destacar da observação dos dados referentes às provas de aferição de Língua Portuguesa dos dois anos em estudo é que, em ambos os anos, os alunos do 6º ano do Agrupamento obtiveram média superior à média nacional.

É de realçar igualmente que os alunos que frequentaram as turmas Fénix no presente ano lectivo obtiveram médias da classificação da prova de aferição inferiores à média nacional, mas em ambas as situações, médias positivas.

Se procurarmos relacionar as classificações de final de ano com as provas de aferição a esta disciplina, constatamos que em 2008-2009 a percentagem de níveis inferiores a 3 a Língua Portuguesa foi de aproximadamente 1% e nas turmas Fénix não houve níveis inferiores a 3, enquanto que a percentagem de níveis D de todos os alunos do 6º ano foi de 7% (0% de níveis E) e a percentagem de níveis D dos alunos da turma Fénix foi de 24% (representando cerca de 7-8 alunos com nível D). Apesar da existência de algum desfasamento entre as classificações de final de ano e as provas de aferição a Língua Portuguesa, pensamos que a análise não pode ser tão simplista sugerindo uma inflação das classificações pelos professores (uma das consequências do “efeito projecto”), pois é necessário ter em consideração a particularidade de, na atribuição do nível da classificação de final de ano, não ser exclusivo o domínio da dimensão escrita da Língua Portuguesa, mas ser tomado em linha de conta uma dimensão muito importante, a oralidade e o saber ser/estar do aluno e respectivas competências.

Da análise dos dados ilustrados nas figuras relativas à prova de aferição de Matemática, destaca-se em primeiro lugar, relativamente às provas de aferição de Matemática dos dois anos em investigação, que os resultados globais dos alunos do Agrupamento são superiores à média nacional e os do presente ano

lectivo significativamente superiores (média nacional = 3,07, todas as turmas do 6º ano = 3,39).

Relativamente às turmas Fénix (2008-2009), os resultados da prova de aferição a Matemática (média de 3,00) encontram-se muito próximos da média nacional (média de 3,07) o que indicia uma validação externa positiva. Se analisarmos igualmente as classificações de final de ano, podemos constatar que, nas turmas Fénix do 6º ano, a percentagem de níveis inferiores a 3 é de 3% enquanto a percentagem de D na prova de aferição foi de 24%. Mais uma vez consideramos que este desfasamento entre as classificações de final de ano e as provas de aferição a Matemática é potencialmente explicado pela particularidade de na atribuição da classificação final não ser exclusivo o domínio da Matemática, mas ser tomado em linha de conta uma dimensão muito importante que é o saber ser/estar do aluno e respectivas competências.

Globalmente, podemos admitir que, se a Língua Portuguesa os efeitos do Projecto ainda não se fazem sentir de forma significativa, o mesmo já não se verifica a Matemática. Os resultados significativos a Matemática de todos os alunos (das turmas Fénix em especial) podem ser explicados provavelmente por um efeito da implantação do projecto o que provoca uma validação externa dos resultados internos e um sinal positivo da pertinência do modelo conceptual do projecto.

Conclusões

Seguidamente procuraremos sistematizar as conclusões da investigação realizada, desenvolvida a partir dos objectivos de investigação formulados e fundamentados a partir da literatura existente sobre o insucesso e a implementação de projectos de promoção do sucesso escolar desenvolvidos no Agrupamento estudado.

I - Os resultados da investigação permitem-nos afirmar que no início do ano lectivo não existia grande motivação dos professores do Agrupamento para leccionar turmas com o perfil académico das turmas Fénix, pois consideravam-no pouco estimulante. A adesão dos alunos ao projecto, o maior envolvimento dos professores, a confiança constantemente reforçada do Conselho Executivo no trabalho dos professores, a liderança focalizada nas aprendizagens, o aparecimento de resultados na sala de aula ao nível das aprendizagens e do comportamento dos alunos inverte esta tendência e faz aumentar a confiança dos professores no sucesso do projecto, que vai aumentando à medida que o tempo passa. Esta convicção, confirmada com os resultados internos e externos dos alunos, provoca

um aumento generalizado da auto-estima dos professores que leccionavam estas turmas, pois consideram que estes resultados são seus e que aparecem como corolário do seu trabalho durante o ano lectivo com os seus alunos.

Dos resultados do nosso estudo podemos inferir que a esmagadora maioria dos alunos (90%) considera que o Projecto Fénix foi uma excelente ideia e que este contribuiu para que os alunos das turmas Fénix e das não Fénix aprendessem mais e vissem os seus resultados serem melhorados. Esta concepção global pode ser visível através da motivação e da vontade de aprender, onde estes alunos, na sua grande maioria (86%), se sentiam este ano mais motivados e com mais vontade para aprender; os discentes que frequentaram as turmas Fénix consideraram que gostaram de as ter frequentado e que aprenderam mais que nos anos lectivos anteriores, quer às disciplinas base, quer às outras disciplinas. Relativamente à disciplina na sala de aula, estes alunos consideram que melhorou, bem como o seu comportamento individual. No que concerne à operacionalização do projecto, com a mobilidade Fénix-Ninhos, os discentes consideram que não se sentiram confusos e que gostaram de poder ir para os Ninhos quando sentiam dificuldades e que nos Ninhos se recuperava mais facilmente das dificuldades. A nível global e como ponto menos positivo do projecto os alunos destacaram a mudança de turma no início do ano lectivo.

II - Os resultados do nosso estudo permitem-nos afirmar que os Encarregados de Educação gostaram que a escola desenvolvesse projectos de promoção do sucesso escolar, a sua maioria deseja que os seus filhos estivessem nessas turmas, considerando que nessas turmas os seus educandos aprendiam mais e desenvolviam mais competências. Podemos igualmente inferir que no presente ano lectivo e com a implantação do projecto Fénix o grau de envolvimento da família foi superior e distinto do verificado nos anos anteriores. Esta situação deve-se essencialmente à acção das técnicas, Assistente Social e Psicólogas que ultrapassou, em muito, a normal acção dos directores de turma, intervindo mesmo ao nível familiar, tendo esta situação potenciado uma maior implicação dos Encarregados de Educação na vida escolar dos seus educandos.

III - Os resultados obtidos por todos os alunos do Agrupamento do 5º ao 8º ano de escolaridade no presente ano lectivo apresentam a totalidade dos perfis claramente superiores aos anos lectivos anteriores, sendo verosímil afirmar que a tecnologia utilizada via projecto Fénix (homogeneidade relativa, alocação de professores, afectação de recursos físicos -salas de aula, aposta nas disciplinas nucleares, relação escola-família, relação aluno-professores, monitorização das aprendizagens, trabalho em equipa dos professores, “pressão” apoiada para o sucesso, maior motivação dos alunos e estratégias de ensino-aprendizagem

adequadas aos grupos-alvo) teve um efeito poderoso na obtenção desses resultados. Da análise dos resultados globais dos alunos constatamos que apenas se verificou uma retenção no presente ano a contrariar as 28 de 2006-2007 e as 16 do ano lectivo de 2007-2008. Outros indicadores poderão ser mencionados, como o número de níveis inferiores a 3 às disciplinas base (a Língua Portuguesa passou de 10 e 8% para 1%, a Matemática de 23 e 21% para 8%, às outras disciplinas de 6% para menos de 1%), à percentagem de níveis inferiores a 3 por aluno (diminuiu de 9 e 5% para 2%), à percentagem de alunos sem níveis inferiores a três (passou de 63 e 73% para 85% no último ano). Concomitantemente, houve um incremento global dos níveis 4 e 5 e a média global das classificações finais dos alunos também sofreu uma evolução, tendo passado de 3,50 e 3,46 nos dois últimos anos para 3,62 no presente ano, o que confirma o sucesso atingido pelo Agrupamento quando utilizou esta tecnologia vertida no projecto Fénix.

IV - Podemos inferir a partir da análise longitudinal realizada, que as aprendizagens dos alunos que frequentaram as turmas Fénix-Ninhos em 2008-2009 (121 no total) foram significativamente superiores às realizadas por esses mesmos alunos nos anos lectivos anteriores. A evolução das aprendizagens destes alunos é evidenciada em todos os indicadores utilizados: a redução das retenções para zero, a percentagem de níveis inferiores a três destes alunos a diminuir de 18% para 5% (14% em 2007-2008), a percentagem de alunos sem níveis inferiores a três a subir de 30% para 72% (38% em 2007-2008), a percentagem de níveis inferiores a três às disciplinas base a registar uma descida extremamente significativa, com Língua Portuguesa a diminuir de 16% para 0% (23% em 2007-2008), Matemática a diminuir de 39% para 9% (43% em 2007-2008), Inglês a decrescer de 26% nos dois últimos anos para 11% no presente ano lectivo e a média das classificações finais a crescer de 2,86 para 3,26 (2,93 em 2007-2008). É igualmente de realçar a correlação positiva que apresenta na diminuição do impacto da transição de ciclo nos resultados dos alunos. Nos anos em estudo anteriores ao Projecto Fénix, sempre que se verificava uma transição de ciclo (6º ano para 7º ano), o número de níveis inferiores a 3 aumentava e a média das classificações finais diminuía. No presente ano lectivo e provavelmente por efeito do projecto Fénix esta situação deixou de se verificar, o que nos parece ser uma mais-valia.

Concomitantemente, podemos afirmar através da análise dos resultados efectuada no âmbito da nossa investigação que nas Provas de Aferição (única prova externa realizada pelos alunos abrangidos pelo projecto Fénix) de Língua Portuguesa e de Matemática os alunos que frequentaram as turmas Fénix do 6º ano obtiveram médias inferiores à média do Agrupamento, no entanto, na prova de Matemática obtiveram valores muito próximos da média nacional. Algum desfazamento entre os resultados dos alunos das turmas Fénix e a média do

Agrupamento é enfatizado em virtude da média do agrupamento ser superior à média nacional nas duas disciplinas. Na prova de Língua Portuguesa de 2008-2009, a média nacional dos resultados foi de 3,33 e os alunos das turmas Fénix obtiveram 2,79, para uma média global do Agrupamento de 3,43. Na prova de Matemática, a média dos resultados nacionais foi de 3,07 e os alunos que frequentaram a turma Fénix apresentaram valores muito próximos (3,00), enquanto os alunos das turmas não Fénix obtiveram uma média de 3,54 para uma média do Agrupamento de 3,39.

Estes resultados são presentemente a única forma de validar externamente o impacto do projecto Fénix. Não obstante, consideramos, igualmente, que como o projecto apresenta na sua estrutura uma visão de médio-longo prazo, uma validação externa no final do primeiro ano de implantação poderá não evidenciar grande significado.

Relativamente aos alunos que não frequentaram as turmas Fénix, podemos constatar que estes viram os seus bons resultados melhorarem. A percentagem de níveis 4 e 5 dos resultados destes alunos quase que duplicou, relativamente aos dois anos lectivos anteriores para estes mesmos alunos, consequentemente também estes alunos viram os seus resultados melhorarem por estarem envolvidos no âmbito do projecto Fénix e como tal concluímos que poderá existir uma correlação positiva entre a homogeneidade relativa das turmas proporcionada pelo projecto Fénix e a melhoria dos resultados dos alunos com bom desempenho. A corroborar esta conclusão podemos destacar igualmente que ao nível do 6º ano e na única validação externa possível (provas de aferição de Língua Portuguesa e de Matemática) os resultados destes alunos foram bastante superiores aos da média nacional.

V - Através dos resultados da investigação realizada podemos inferir que os professores desenvolveram estratégias de ensino-aprendizagem vocacionadas para trabalhar com pequenos grupos (o número de alunos era reduzido, quer nas turmas Fénix, quer nos Ninhos), das quais destacamos o ensino individualizado e por tarefas com todas as implicações que daí advêm ao nível do tempo dedicado a cada aluno, como sejam a diminuição dos problemas disciplinares, uma maior atenção/concentração dos alunos e um reforço positivo permanente. Esta identificação foi-nos dada a observar aquando das visitas às salas de aula e foi-nos relatada pela maioria dos professores como estratégia preferencial utilizada.

Globalmente, consideramos que o desenvolvimento deste projecto de promoção do sucesso neste agrupamento foi relevante e podemos concluir que o Projecto Fénix limitou ou mesmo anulou os efeitos de segregação e estigmatização, recuperou a auto-estima de um número considerável de alunos, aumentou a “afeição” à escola, potenciou a gratificação profissional da generalidade dos

docentes e técnicos envolvidos, sendo ainda de registar depoimentos significativos de alguns pais que redescobriram o sentido da escola. Por outro lado, proporcionou melhores resultados do que os obtidos com as condições educacionais e organizacionais tradicionais. Não obstante estas evidências e percepções é ainda cedo para se tirarem conclusões definitivas e muito menos para se generalizarem os efeitos da “tecnologia” usada, dado o estatuto de estudo de caso aqui foi manifestamente assumido. Mas é possível demonstrar que a escola *pode fazer a diferença*. E isto é um sinal de esperança e de confiança nas possibilidades da acção criadora das “comunidades educativas”.

Bibliografia

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação* (1ª ed.). Porto: Asa Editores.

Almeida, L. S., Gomes, C., Ribeiro, I., Dantas, J., Sampaio, M., Alves, M., et al. (2005). *Sucesso e Insucesso no ensino básico: Relevância de Variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5º ano*. Comunicação apresentada no Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia, Braga.

Alves, J. M. (2007, 29 de Outubro de 2007). Os rankings... Das virtudes e dos danos colaterais. *Correio da Educação*.

Bennett, N., Wise, C., Woods, P., University, T. O., & Harvey, J. A. (2003). *Distributed Leadership*. Gloucestershire: National College for School Leadership – University of Gloucestershire.

Bolívar, A. (1996). Cultura Escolar e Cambio Curricular. *Bordon*, 48, 169-177.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas? Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.

Casa-Nova, M. J. (2001). *Professoras/es e pedagogias : a diferentes públicos, diferentes possibilidades de construir uma escolarização de (in)sucesso?* Comunicação apresentada na Universidade do Minho.

Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola* (1ª ed.). Porto: Asa.

Corte-Real (2005). *Leitura e insucesso escolar: percurso de crianças “de risco” – um estudo de caso*. Universidade do Minho, Braga

Deshales, B. (1992). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Dias, V. M., Navio, V. M., & Ferrão, M. E. (2008). 3EM-Eficácia Escolar no Ensino da Matemática, um Projecto de Investigação [versão electrónica]. *REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, 42-57. Retrieved 28 de Junho de 2008.

Educação, M. d. (20 de Dezembro). Lei n.º 31/2002 (n.º 294 ed., pp. 7952-7954): Diário da República.

Educação, M. d. (2009, Abril 2009). Mais Sucesso Escolar. Projectos de Combate ao Insucesso Escolar no Ensino Básico. *Boletim do Professor, 15 – Edição Especial*, 11.

Ferreira, J. M. C., Neves, J., & Caetano, A. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

Formosinho, J. (1988). Organizar a escola para o (in)sucesso educativo. In M. q. p. o. s. educativo” (Ed.): CEP/ME.

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança* (1ª ed.). Porto: Asa.

Gunther, Hartmunt (2006). Pesquisa Qualitativa versus Quantitativa: Esta é a Questão? Universidade de Brasília, Revista de Psicologia: Teoria e Prática, vol. 22, n.º2, p. 201-210.

Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Lima, J. Á. d. (2008). *Em Busca da Boa Escola - Instituições eficazes e sucesso educativo*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Martins, A. M., & Parchão, Y. A legitimação psicológica do insucesso escolar e a (des)responsabilização dos professores.

Marzano, R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo: Da investigação às práticas* (1ª ed.). Porto: Asa Editores.

Nóvoa, A. (1995). *Para uma análise das instituições escolares*. In A. Nóvoa (Coord), *As Organizações Escolares em Análise*, (2ª ed.). Lisboa: Publicações D. Quixote, p.13-43.

Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social* (1ª ed.). Areal Editores.

Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! In *cadernos de pesquisa* (Vol. 119, pp. 7-26). Brasil.

Pires, E. L. (1994, 1994). Promovendo o Sucesso Educativo em Portugal. *Aberto, 14*, 77-94.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, O. d. P. (2006). Cultura Organizacional. *Millenium – Revista do ISPV*, 169-182.

Roazzi, A. (1988). Insucesso Escolar: Insucesso do Aluno ou Insucesso do Sistema Escolar. *Revista Portuguesa da Educação, 1*, 53-60.

Sarasola, M. R. (2004). Una Aproximación al Estudio de la Cultura Organizacional en Centro Educativos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 12*.

Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das Escolas* (1ª ed.). Porto: Asa.

Sergiovanni, T. J. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar* (1.^a ed.). Porto: Asa.

Silva, R. M. F. (2004). *Desenvolvimento profissional de professores de matemática do 2º ciclo do ensino básico: o insucesso escolar e estratégias para o minorar*. Universidade do Minho, Braga.

Stake, R. E. (1995). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Thurler, M. G. (1994). *Evaluation et analyse des établissements de formation: problématique e methodologie*. In D. Boeck (Ed.) (pp. 203-224). Paris/Bruxelles: CHARRA M. (org).

Torrecilla, F. J. M. (2006). Dirección Escolar para el Cambio: Del liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido [versão eletrónica]. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 11-24.

Torres, L. L. (2003). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo: Sediamentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico numa Escola Secundária*. Universidade do Minho, Braga.

Torres, L. L. (2005). Cultura Organizacional no contexto Escolar: o Regresso à Escola como Desafio na Reconstrução de um Modelo Teórico. *Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas de Educação*, 13 n.49, 435-451.

Torres, L. L. (2007). *Cultura Organizacional Escolar - Apogeu Investigativo nos Quadros de Emergência das Políticas Neoliberais*. Educação Social – Campinas, 28, 151-179.

Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação* (3^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Verdasca, J. L. C. (2007). *TurmaMais: uma experiência organizacional direccionada à promoção do sucesso escolar*. Comunicação apresentada em Avaliação das Políticas Públicas de Educação, Rio de Janeiro.

Verdasca, J. L. C. (2006). *Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes: Os Casos do 2º e 3º ciclos do Básico nos Municípios de Évora e de Portel* (Vol. 1): Edições Colibri.

Vieira, C., & Cristovão, D. (2007). *Insucesso Escolar na Universidade de Évora* (Vol. 7). Évora: Universidade de Évora.

Weinstein, Rhona S e Good, Thomas L. (1995). *As Escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas*. In A. Nóvoa (Coord), *As Organizações Escolares em Análise*, (2^a ed.). Lisboa: Publicações D. Quixote, p.77-98.

Abstract

The current work aims to show how, by manipulating the school organizational and educational conditions – by forming relatively homogenous classes, distributing teachers, laying emphasis upon the core subjects, cooperative work, supervising permanently the students and finally by closely monitoring/following the exogenous factors that can influence the student's performance - the students can get better results than the ones achieved with traditional school conditions.

This study presents a description of the project Phoenix's development and operationalization, as well as its first year implementation. Our case study has a naturalistic research design, with an assessment or intrinsic approach. A number of data collection techniques have been used, such as document analysis, interview, survey by questionnaire and non-participant observation. The following conclusions have been reached: there is a positive correlation between the project development and the students' results; the Phoenix project promotes learning and enhances the students' success not only in the subjects directly related to the Phoenix project, but also in the remaining subjects, thus significantly increasing all the success pointers.